

Positionierung junger Menschen in und zur Demokratie

Grundzüge einer Heuristik

Andreas Walther

»Demokratie und demokratisches Verhalten müssen von jeder neuen Generation neu gelernt und eingeübt werden« (BMFSFJ, 2021, S. 7). Diese Annahme der Bundesregierung in ihrer Stellungnahme zum 16. Kinder- und Jugendbericht findet sich in politischen Programmatiken, pädagogischen Konzepten der Demokratiebildung (Sturzenhecker, 2020) bis hin zur politischen Theorie. So bezeichnet etwa Negt (2004, S. 197) Demokratie als die »einzige Staatsform, die gelernt werden muss«; umso mehr seit immer öfter Sorgen um die Zukunft und Krisenfestigkeit der Demokratie geäußert werden. Gleichzeitig dürfe Demokratiebildung Demokratie nicht nur als Regierungsform, reduziert auf formal-prozedurale Akte wie Wahlen, sondern müsse vor allem als Lebensform verstanden werden. Diese grundlegende theoretische Unterscheidung geht auf Dewey (1916) zurück, der Demokratie als Modus eines auf dem Prinzip der Gleichheit basierenden Zusammenlebens, das heißt durch Aushandlung und Entscheidung oder Konflikt unter Gleichberechtigten definierte. Dies ist anschlussfähig an ein weites Verständnis des Politischen, das auch Aushandlungsprozesse und Entscheidungen in »kleinere[n] Kollektivitäten« einbezieht (Nassehi, 2003, S. 164).

Schon Hornstein (1999) hat beobachtet, dass diskursive Anrufungen von Jugend als Zukunft der Gesellschaft immer auch Stellvertreter:innendiskurse für gesellschaftliche Integrationsprobleme sind. Was implizieren also Aussagen, dass Demokratie erlernt werden müsse, und was schließen sie aus? Der Verweis auf ›Lernen Müssen‹ enthält ganz offensichtlich die Zuschreibung, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene könnten keine Demokratie, ohne dass sie ihnen beigebracht würde. Diese Zuschreibung ermöglicht, junge Menschen zumindest teilweise von demokratischer Teilhabe auszuschließen, solange sie sie nicht gelernt haben. Für die Frage, wie Demokratie gelernt wird, bedeutet dies ein Spannungsverhältnis. Für Dewey bedeutete das Lernen von Demokratie als Lebensform den Vorrang alltäglicher Erfahrung und des Mitvollzugs des Zusammenlebens vor der Vermittlung von Werten und Wissen über demokratische Institutionen, das heißt der Demokratieerziehung (auch wenn häufig als Demokratiebildung bezeichnet, vgl. Nohl, 2020).

Folgt man Dewey, müssen sich Kinder, Jugendliche und Erwachsene im Aufwachsen bzw. im Zuge ihrer Sozialisation (vgl. Wiezorek & Soremski, 2023) mit als demokratisch legitimierten Anforderungen und Ansprüchen auseinandersetzen. Sie machen also Erfahrungen in und mit Demokratie und durchlaufen unabhängig von ihrer Teilnahme an Demokratieerziehung demokratiebezogene Lernprozesse. Es spricht viel dafür, dass diese Erfahrungen widersprüchlich sind: einerseits weckt das demokratische Versprechen Erwartungen der Gleichbehandlung, andererseits machen junge Menschen häufig die Erfahrung, dass dieses Versprechen für sie (noch) nicht gilt; man könnte von einem demokratischen Normalitätsparadox des Aufwachsens sprechen, weil in der Demokratie, und insbesondere im Aufwachsen, Ansprüche auf Gleichbehandlung genauso normal wie ihre Einschränkung selbstverständlich sind. Deshalb ist im 15. Kinder- und Jugendbericht nicht nur von einer Diskrepanz von »Anspruch und Wirklichkeit« (BJK, 2009), sondern von einem »Partizipationsdilemma« die Rede (BMFSFJ, 2017).

Es besteht jedoch wenig Wissen darüber, wie junge Menschen mit diesem Paradox aus Selbstverständlichkeit und Enttäuschung umgehen. Ziel dieses Beitrags ist es, demokratiebezogene Lern- und Sozialisationsprozesse genau von diesem Paradox ausgehend zu fassen. Genauer soll eine Heuristik entwickelt und vorgeschlagen werden, mit der sich die Positionierung junger Menschen *zur* Demokratie in Relation zu ihrem Aufwachsen *in* der Demokratie analysieren lässt. Positionierung in und zur Demokratie ist in doppelter Hinsicht ein relationales Konzept: Es umfasst positioniert zu werden, aber auch sich selbst zu positionieren, Positionierungen *zur* Demokratie im Sinne demokratiebezogener Erwartungen, Einstellungen oder Handlungen genauso wie Positionierungen *in* der Demokratie, d.h. die Zuweisung und Einnahme (oder Zurückweisung) demokratisch legitimierter und institutionalisierter Positionen – als Kind, Jugendliche:r oder junge:r Erwachsene:r, als benachteiligt, als zugehörig (oder nicht), als Mädchen/Frau oder Junge/Mann. Diese Heuristik soll ermöglichen, in der Analyse die Reproduktion essentialisierender Zuschreibungen, wie politisch junge Menschen »sind«, sowie eindimensionaler linear-kausaler Deutungen zu vermeiden.

Der Beitrag beginnt mit einer kurzen Skizze der Entwicklung und Differenzierung der Forschung zu Jugend und Demokratie in den letzten Jahrzehnten, um dann anhand empirischer Beispiele das Paradox des Aufwachsens in der Demokratie zu umreißen (1). Vor diesem Hintergrund wird in Auseinandersetzung mit jugend- und demokratietheoretischen Konzepten die Heuristik Positionierung in und zur Demokratie entwickelt (2), um dann abschließend deren Potenzial für Jugendforschung, Jugendpolitik sowie pädagogische Praxis in politischer Bildung, Schule und Jugendhilfe auszuloten (3).

1. Das Paradox des Aufwachsens in der Demokratie

Forschung zur (politischen) Partizipation Jugendlicher

Die Zuschreibung eines demokratischen Bildungsdefizits Jugendlicher entstammt zum Teil einem in Alltag und Politik reproduzierten paternalistischen Generationenverhältnis, wonach Erwachsene Jugendliche erst in Demokratie einführen und ihnen demokratische Kompetenzen vermitteln müssen (siehe Eingangszitat, BMFSFJ, 2021, S. 7), zum Teil aber auch sozialwissenschaftlicher Forschung. Letztere wurde lange dominiert durch die Auswertung statistischer Daten zur Wahlbeteiligung Jugendlicher sowie von standardisierten Befragungen Jugendlicher zu ihren demokratiebezogenen Einstellungen. Auch wenn sich das Repertoire der Fragen nach Interessen, Aktivitäten und Einstellungen von Surveys wie der Shell-Jugendstudie (Deutsche Shell, 2019), dem DJI-Survey Aufwachsen in Deutschland (vgl. Kuger et al., 2021) oder der Eurobarometer-Studie (vgl. Kitanova, 2020) von konventionellen zu non-konventionellen Beteiligungsformen (z.B. Teilnahme an Demonstrationen, Petitionen oder Boykott) erweitert hat, spiegeln die abgefragten Inhalte und Themen, Institutionen und Rechte immer noch ein enges Politik- und Demokratieverständnis wider (vgl. z.B. Ellison et al., 2020; Miranda et al., 2020). Nicht nur in der Formulierung der Fragen, sondern auch der – je nach Befund und Perspektive – (ent)dramatisierenden Interpretation und Darstellung der Befunde, zeigt sich außerdem das zugrundeliegende normative Erkenntnisinteresse an Kontinuität oder Wandel demokratiebezogener Einstellungen der jüngeren Generation. Deshalb fragen diese Studien auch nach Faktoren, denen demokratieskeptische oder -feindliche Orientierungen zugeschrieben werden können, wobei insbesondere Bildungsstand, Religionszugehörigkeit oder regionale Unterschiede hervorgehoben werden (vgl. Gille et al., 2017). In international vergleichenden Studien sind nationale Unterschiede sogar deutlicher als generationale oder altersbezogene (vgl. Spannring et al., 2008; Giugni & Grasso, 2021), was für einen wichtigen Einfluss (nationaler) politischer Kulturen, aber auch Wohlfahrtsregimes spricht (vgl. Hutter et al., 2016; Chevalier, 2019).

In der Jugendforschung wachsen jedoch aufgrund des engen und stark an institutionalisierten Formen ausgerichteten Verständnisses von Politik und Demokratie zunehmend die Zweifel an der Aussagekraft solcher Befunde zur Demokratienähe oder -ferne junger Menschen. So bleiben politische Äußerungen jenseits institutioneller Kanäle und Normalitäten unsichtbar und der Mittelschichtbias herrschender politischer Ausdrucks- und Beteiligungsformen reproduziert soziale Ungleichheiten von Zugängen und Inanspruchnahme (vgl. Farthing, 2010; Gordon & Taft, 2011). Auch wird das den Studien zugrundeliegende in westlichen Gesellschaften herrschende liberale Demokratieverständnis, das gleiche Rechte durch rechtsstaatliche und repräsentative Verfahren »ohne Ansehen der Person« abgesichert sieht (vgl. z.B.

Fukuyama, 1989), als gültig vorausgesetzt oder es werden nur marginale Erweiterungen vorgenommen, etwa um diversifizierte Orte und Prozesse der Meinungsbildung und Entscheidung im Sinne deliberativer Demokratie wie Jugendforen oder Partizipationsprojekte (vgl. BMFSFJ, 2017). Weder werden Voraussetzungen solcher Beteiligungsangebote systematisch theoretisch hinterfragt noch empirische Befunde berücksichtigt, dass diese, wenn überhaupt, nur von Jugendlichen mit höheren Bildungsniveaus als relevant und wirksam gesehen werden (vgl. Schwanenflügel et al., 2019). Mangelndes Vertrauen in demokratische Institutionen wird tendenziell individuellen Wissensdefiziten zugeschrieben, ohne zu berücksichtigen, dass soziale Ungleichheit und Pluralisierung liberale Verfahren »ohne Ansehen der Person« oder die deliberative Orientierung am »besseren Argument« (vgl. Habermas, 1992) selektiv und exkludierend wirken (vgl. Young, 2000). In Folge dessen lässt die strukturelle Integrationskraft des Repräsentationsprinzips nach und Ohnmachtserfahrungen in der Demokratie nehmen zu (vgl. Huke, 2021).

Dabei haben qualitativ-rekonstruktive Studien inzwischen Einsichten in die Genese politischer und demokratischer Orientierungen und Handlungsweisen hervorgebracht. So zeigt etwa Pfaff (2006) wie die Zugehörigkeit zu jugendkulturellen Szenen politische Orientierungen beeinflusst. Ethnografische Studien analysieren das Zusammenspiel zwischen individuellen, kollektiven und kontextuellen Akteur:innen bei der Entstehung von Protest (vgl. Pilkington et al., 2017; Banaji & Meijas, 2020) oder die fließenden Grenzen zwischen jugendkultureller Praxis und politischer Partizipation im öffentlichen Raum (vgl. Pohl et al., 2019; Walther et al., 2020). Biografische Studien rekonstruieren unterschiedliche »Partizipationsbiografien« in formalen, non-formalen oder informellen Settings, auch unter Bedingungen sozialer Ungleichheit (vgl. Schwanenflügel, 2015; Schwanenflügel et al., 2019; Lüküslü & Walther, 2021; Lütgens, 2021). Ausgehend von unterschiedlichen biografischen Konstellationen bewegen sich junge Menschen im Prozess der Lebensbewältigung und Identitätsarbeit im und durch den öffentlichen Raum (vgl. Renström et al., 2021). Das EU-Projekt »Spaces and Styles of Participation« (kurz PARTISPACE) zu formalen, non-formalen und informellen Partizipationsmöglichkeiten Jugendlicher in europäischen Großstädten hat herausgearbeitet, dass die Formen von Engagement und Partizipation, die junge Menschen entwickeln, davon geprägt sind, welche Erfahrungen der (Nicht-)Beteiligung und Anerkennung oder Missachtung in öffentlichen Räumen sie im Zuge ihres Aufwachsens akkumulieren, wie sie damit im Alltag umgehen und wo sie vor diesem Hintergrund Zugehörigkeit und Anerkennung erleben (Pohl et al., 2019; Walther et al., 2020). Neben ungleichen Zugängen zu bestimmten Partizipationskontexten erscheinen dabei insbesondere Erfahrungen von Anerkennung und Missachtung in formalen Institutionen wie Schule oder Jugendhilfe als relevant. Mehr als die Ungleichheit an Wissen, Informationen und Werten (vgl. Sant, 2021) spiegelt unterschiedliche Beteiligung vor allem positive oder negative Erfahrungen des sich Bewegens in formalen Institutionen

und den erfahrenen Konsequenzen der Einhaltung institutioneller Normen und Regeln wider (vgl. Spannring et al., 2008; Schwanenflügel et al., 2019). Auch Themen wie Klimawandel, Geschlechteridentität und Rassismus mobilisieren eher junge Menschen mit höherem Bildungsstand (vgl. Haunss & Sommer, 2020; McMahon, 2023).

Studien, die sich weder auf Aktivist:innen noch auf als benachteiligt oder abweichend etikettierte, sondern auf sogenannte »normale« Jugendliche beziehen, haben gezeigt, dass viele von ihnen politische Ansichten haben, aber »standby citizens« bleiben (Amnå & Ekman, 2014), da sich die in ihrem Alltag wichtigen Themen strukturell nicht mit der institutionalisierten politischen Agenda in Verbindung bringen lassen (vgl. Smith et al., 2005; Malafaia et al., 2021). Gleichzeitig nutzen sie den öffentlichen Raum für ihre alltägliche Lebensbewältigung und reklamieren damit implizit Ansprüche auf Zugehörigkeit und Beteiligung. Mit Harris et al. (2010) und Batsleer et al. (2020) lässt sich dies als Alltagspartizipation bezeichnen.

Erwartungen an und Erfahrungen von (Un)Gleichbehandlung

Ausgehend von der Annahme, dass junge Menschen Demokratie vor allem über Erfahrungen im Zuge ihres Aufwachsens bzw. ihrer Sozialisation lernen, sollen als demokratierelevante Erfahrungen im Aufwachsen fürs Erste Erfahrungen der Einbeziehung als Gleiche in Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse über das eigene Leben, die Enttäuschung entsprechender Erwartungen sowie daraus resultierende Konflikte gefasst werden. Da entsprechende systematische Studien bislang nicht vorliegen, soll die Annahme eines Paradoxes des Aufwachsens in der Demokratie in der Folge mittels sechs ausgewählter empirischer Schlaglichter aus unterschiedlichen Studien untermauert werden, die auf mögliche Konstellationen hinweisen.

Die ersten zwei Schlaglichter entstammen dem PARTISPACE-Projekt. Die Datenerhebung umfasste je ca. 20 Expert:inneninterviews und 12 Gruppendiskussionen mit Jugendlichen sowie sechs Fallstudien formaler, non-formaler und informeller Partizipationssettings pro Stadt. Diese bestanden aus teilnehmenden Beobachtungen, biografischen Interviews und Gruppendiskussionen. Das erste Schlaglicht basiert auf der Fallstudie einer *Schüler- und Jugendvertretung (JSV)* in einer deutschen Großstadt, d.h. einem expliziten, formal institutionalisierten Beteiligungssetting. Entsprechend des Repräsentationsprinzips besteht die Vollversammlung aus Vertreter:innen aller weiterführenden Schulen, die einen Vorstand wählen, der wiederum die Geschäfte führt, d.h. Kampagnen plant und Jugendliche bzw. Schüler:innen in städtischen Gremien vertritt. Die JSV ist bei der Stadt angesiedelt, verfügt über ein Budget und wird durch eine von der Stadt beauftragte Honorarkraft unterstützt. In ihrer »Geschäftsordnung« sind sowohl ein auf schulbezogene Belange beschränktes Mandat als auch Abläufe und Verfahren festgeschrieben. Letztere orientieren sich am städtischen Gemeinderat und werden in den Vollversammlungen

äußerst kompetent angewandt und umgesetzt. Insbesondere bei den regelmäßig aktiven Vorstandsmitgliedern handelt es sich vor allem um Gymnasiast:innen, die sich schon einen erwachsenen Beteiligungshabitus angeeignet haben (Lüküslü & Walther, 2021), auch wenn ihnen bewusst ist, dass sie sich damit von ihren Peers entfernen: »Ich würd' mal behaupten, 70, 80 Prozent kennen die JSV nicht wirklich [...], das ist halt ein Problem.« Ihnen stellt sich ein »Repräsentationsdilemma« (Lütgens & Mengilli, 2019), da sich die Anerkennung seitens der Stadt – und die damit zusammenhängenden Ressourcen – oder seitens der Jugendlichen, die sie zu vertreten beanspruchen, tendenziell ausschließen. Dies führt immer wieder zu Konflikten, sowohl intern als auch gegenüber der Stadt. Vor allem ist die Begrenzung des Mandats auf schulbezogene Themen immer wieder Gegenstand von Auseinandersetzungen. Ein Beobachtungsprotokoll schildert eine Auseinandersetzung zwischen den Vorstandsmitgliedern und der beratenden Honorarkraft um die Frage, ob und wie die JSV sich in Bezug auf die umstrittene stadtweite Abi-Party in einem öffentlichen Park positionieren soll. Aus einer advokatorischen Absicht empfiehlt die Honorarkraft sich herauszuhalten, um nicht instrumentalisiert zu werden. Dagegen argumentieren die Jugendlichen, sie seien »ja schließlich die JSV« und wollen sich bei einem der wenigen Themen, die tatsächlich für einen großen Teil von Jugendlichen relevant sind, nicht zurückziehen. In einer anderen Situation möchten einige Vorstandsmitglieder eine Schüler:inneninitiative für Geflüchtete unterstützen, der Vorsitzende blockiert das jedoch mit dem Argument, das Logo könne missbraucht werden und das Image der JSV Schaden nehmen. Dieses formale Beteiligungssetting entspricht dem oben skizzierten Generationenverhältnis, das Engagement erfordert eine explizite Positionierung *zur* (repräsentativen) Demokratie, die jedoch durch ambivalente Erfahrungen der Positionierung *in* der Demokratie unterlegt ist.

Als zweites Schlaglicht werden formale Strukturen der Mitbestimmung in der *stationären Kinder- und Jugendhilfe* fokussiert, etwa Gruppensitzungen und der Heimrat, mittels derer Jugendliche Wünsche und Beschwerden an die Leitung herantragen und diskutieren können und die inzwischen rechtlich vorgeschrieben sind. In einer Fallstudie zu einer Wohngruppe für männliche Jugendliche in der gleichen Stadt resümiert Simon seine Erfahrung als Gruppensprecher und Mitglied im Heimrat. Er kritisiert, Gruppensitzungen seien

... abends, sonntags um viertel nach neun (.), wo keiner irgendwie Lust hat, sich die langweilige, unnötige Scheiße anzuhören, weil es wird meistens sowieso nur sinnloses Zeug besprochen ... und deswegen wollen alle so schnell wie möglich wieder gehen. Weil man einfach lieber Freizeit hat, als da am Tisch zu sitzen.

In seiner Bilanzierung werden demokratiebezogene Lernprozesse deutlich, allerdings eher dahingehend, dass Beteiligung nicht automatisch Handlungsmöglichkeiten erweitert:

Hier gibt's dann auch immer so ähm es gibt die Regeln, die halt die Jugendlichen beschränken und ähm (.) das gibt dann immer so Diskussionen über die Regeln, wie man die Regeln ändern könnte ... Das is' im Grunde wie'n sehr (.) verkürztes, also sehr komprimiertes politisches System, könnte man sagen.

Ein zum Zeitpunkt der Untersuchung schon lange schwelendes Konfliktthema ist das fehlende WLAN, das, obwohl die Bewohner es mehrfach in Gruppensitzungen und Heimrat zum Thema gemacht haben, immer wieder abgeblockt wird – aus Kostengründen, so die Leitung. Für David, der die einzigen dauerhaften Freunde in seinem durch häufige Umzüge und prekäre Lebenssituationen geprägten Aufwachsen über Onlinespiele kennengelernt hat, bedeutet dies die Hälfte seines Taschengeldes für ein höheres Datenvolumen seines Handys ausgeben zu müssen, um den Ausschluss aus subjektiv relevanten Freundschaften zu verhindern. Die in den Beteiligungsformaten enthaltene Positionierung *zur* Demokratie ist in diesem Fall in zweifacher Weise durch die Positionierung *in* der Demokratie konterkariert: durch die Erfahrung begrenzter Einflussmöglichkeiten und durch die mit der Fremdunterbringung (bzw. schon ab der Hilfeplanung) verbundene Adressierung als hilfe- und erziehungsbedürftig (vgl. Equit et al., 2017).

Ein Bereich, in dem alle Jugendlichen gezwungenermaßen Erfahrungen damit machen, eigene Bedürfnisse und Interessen *in* der Demokratie umsetzen zu können (oder nicht), ist als drittes Schlaglicht der *Übergang von der Schule in Ausbildung, Studium und Beruf*. Hier sind die Einflussmöglichkeiten erst einmal nach Leistung bzw. Bildung ungleich verteilt: Abiturient:innen haben länger Zeit sich zu orientieren und können zwischen Ausbildung und Studium sowie zwischen unterschiedlichen Berufen und Fächern wählen, von Schulabgänger:innen mit Haupt- und Realschulabschluss wird eine solche Entscheidung wesentlich früher und bei gleichzeitig eingeschränkten Wahlmöglichkeiten erwartet. Es zeigt sich also ein Spannungsverhältnis zwischen meritokratischer Leistungsgerechtigkeit und demokratischem Gleichheitsversprechen. Anders als noch in Zeiten hoher Jugendarbeitslosigkeit in den 1980er Jahren orientieren sich Jugendliche mit schlechten Schulabschlüssen – trotz oder gerade wegen eines entspannteren Ausbildungsstellenmarktes – jedoch keineswegs mehr am Motto »Hauptsache eine Lehrstelle« (Heinz & Krüger, 1985). Vielmehr ist seit den 2000er Jahren zu beobachten, dass immer mehr versuchen, über das Berufsschulsystem ihre Abschlüsse zu erhöhen, ihre Wahlmöglichkeiten zu erweitern und Zeit zu gewinnen. In einer Evaluationsstudie zu sozialpädagogischer Unterstützung in beruflichen Schulen zeigt sich, dass insbesondere in berufsvorbereitenden Bildungsgängen solche Bestrebungen, nicht zuletzt aufgrund des Fach-

kräftemangels, keineswegs auf Verständnis und Unterstützung der institutionellen Akteur:innen im Übergangssystem stoßen. Ein interviewter Jugendlicher klagt:

Die unterstützen nicht beim Wechsel, die unterstützen nicht meine Ziele. Ich will Realschule weitermachen, das is' mein Ziel ... Ich weiß, dass es'n bestimmten Weg gibt, den ich noch nicht erklärt bekomme hab oder so, aber die helfen nicht, die sagen dann immer, »ja, mach Ausbildung, Ausbildung ist besser und dies das, verdienst auch Dein eigenes Geld« und so. Ich scheiß auf mein Geld, ich will was lernen. (zitiert nach Walther, 2020, S. 79f.)

Dass sich hierin Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit ausdrücken, ist diskursiv längst zum Gemeinplatz geworden, dennoch werden ungleiche Ausgangsbedingungen und Übergangschancen nach wie vor individuell zugeschrieben (vgl. ebd.). Deswegen führen solche Cooling-Out- bzw. Missachtungserfahrungen auch nicht zu politischem Protest. Das heißt diese Konstellation der Positionierung in der Demokratie ist zumindest nicht direkt mit Positionierungen zur Demokratie verbunden. Möglicherweise hat sich das kollektive Teilen von Erfahrungen und Formen der Solidarisierung aber auch aus formalen in informelle Kontexte verschoben – etwa den Klimaprotest, in identitätspolitisch motivierte Initiativen (z.B. LGBTQ*) oder in die Alltagspraxis des Chillens mit den Peers (vgl. Lütgens, 2021; Rinnert, 2021; Mengilli, 2022).

Die ungleiche Erfahrung eingeschränkter Wahlmöglichkeiten im Übergang, Schlaglicht vier, schien im Zuge der *COVID 19-Pandemie* zu einem milieu- bzw. klassenübergreifenden Phänomen zu werden. Schulschließungen und das Verbot von Treffen im öffentlichen Raum schienen mit einem Schlag Übergänge stillzustellen; und das in einer Lebensphase, in der Jugendliche eigentlich permanent das Gefühl haben, Gelegenheiten zu verpassen und Zeit zu verlieren, in der von ihnen erwartet wird, Bildungs- und Erwerbskarrieren zu planen, auch wenn diese sich nicht planen lassen (vgl. Stauber, 2021). Die auf standardisierten Fragebögen basierenden JuCo-Studien (vgl. z.B. Andresen et al., 2020) zeigen eindrücklich nicht nur den zusätzlichen Stress und psychische Belastungen durch dieses scheinbare Stillgestelltwerden in der Pandemie, sondern auch Gefühle der Ungerechtigkeit, auch diese jedoch – mit wenigen Ausnahmen (vgl. Häring et al., 2022) – individualisiert und unsichtbar wie in den offenen Antworten deutlich wird:

Was viele Jugendliche abfuckt ist, dass man überhaupt nicht gehört wird, die Tagesschau spricht über Schüler, jedoch werden nur die Meinungen von Erwachsenen gezeigt, aber nicht von denjenigen, die es überhaupt betrifft – die Schüler. (zitiert nach Andresen et al., 2020, S. 14)

Diese Individualisierung und Unsichtbarkeit scheint die Positionierung junger Menschen *in* und *zur* Demokratie über die Pandemie hinaus zu verändern. So gehen Auszubildenden- und Studierendenzahlen zurück, ohne dass die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen steigt, während gleichzeitig Jobs in der Gastronomie unbesetzt bleiben; dies in einem Umfang, der mit demografischem Wandel allein nicht zu erklären ist (vgl. Berngruber & Gaupp, 2022).

Eine Konstellation der Positionierung junger Menschen in und zur Demokratie jenseits formaler Institutionen beschreibt das fünfte Schlaglicht: der *Klimaprotest* im Rahmen von Fridays for Future (FFF), der 2018 und 2019 schnell einen weder von den beteiligten Jugendlichen noch von Erwachsenen erwarteten Mobilisierungsgrad erreichte. Und auch wenn das Mittel des Schulstreiks kontrovers diskutiert wurde, so wurden FFF doch von weiten Teilen der Gesellschaft als legitimer demokratischer Protest anerkannt. FFF ist ein Beispiel für die Unterwerfung jugendlicher Akteur:innen unter geltende Agenden und Formen politischen Handelns, insbesondere der Mobilisierung wissenschaftlichen Wissens zur Stärkung der eigenen Argumente. Mit Kessl (2023) kann man sogar eine Umkehrung des Generationenverhältnisses postulieren, da hier die junge Generation den Part der Zukunftsorientierung übernimmt, während ihnen traditionell die Erwachsenen Gegenwartsorientierung vorwerfen. Dennoch lief der Protest ins Leere, auch weil er einem Prozess der ›Infantilisierung‹ ausgesetzt war: entweder kritisierten Erwachsene, er sei ›zu brav‹ (im Vergleich zur Heroisierung eigenen Engagements in der Jugend) oder seine Ziele seien nicht ›realistisch genug‹, auch dies mit Verweis auf das Lebensalter und die mangelnde ›Reife‹ der Aktivist:innen (vgl. Walther, 2024). Vor diesem Hintergrund ist die Entstehung der Bewegung Letzte Generation keineswegs überraschend – genauso wenig, dass es sich im Vergleich zu FFF um eine sowohl zahlenmäßig kleinere als auch deutlich ›radikalere‹ Initiative handelt, die leicht zu marginalisieren bzw. zu kriminalisieren ist (vgl. Teune, 2022). Auch hier zeigt sich also eine wechselseitige Beziehung zwischen Positionierung *zur* Demokratie und (Erfahrungen der) Positionierung *in* der Demokratie.

Ein letztes Schlaglicht entstammt wiederum der PARTISPACE-Studie, und zwar einer Gruppendiskussion mit männlichen Jugendlichen, die im Jugendhaus eines benachteiligten großstädtischen Quartiers geführt wurde. Nach ihrem Bezug zum Stadtteil und seiner Relevanz für ihr Leben gefragt, kommen sie auf ein Thema zu sprechen, das ein ›Klassiker‹ zu sein scheint: der *Kampf um Bänke im öffentlichen Raum*, in ihrem Fall Bänke auf einem Platz im Stadtteil, bei denen sie sich gewöhnlich trafen und die aufgrund der Beschwerden von Anwohner:innen, die sich durch die jungen Männer gestört fühlten, abgebaut wurden. Sie beschwerten sich:

Wir sind ein Teil dieses Stadtteils. Dass Bänke einfach weggerissen werden ... Diese Bänke werden von Jugendlichen benutzt, um draußen zu chillen. Das ist ein

Eingriff in ein Territorium, was 24 Stunden von Jugendlichen besetzt und benutzt wird. (zitiert in: Walther 2024, S. 34)

Die Nutzung dieser Bänke und die Empörung über ihre Beseitigung lassen sich als Positionierung *in* der Demokratie im Sinne von Alltagspartizipation interpretieren, weil alltägliche Lebensbewältigung die Bewegung im und Nutzung des öffentlichen Raums impliziert und sich darin Ansprüche auf Zugehörigkeit und Teilhabe ausdrücken. Diese Ansprüche und ihre kollektive Relevanz werden besonders in Konflikten mit anderen Akteur:innen mit anderen Bedürfnissen und Vorstellungen die Nutzung dieses öffentlichen Raums betreffend sichtbar. Ein Grund dafür, dass diese Erfahrungen und Ausdrucksformen nicht zu expliziten Positionierungen *zur* Demokratie im Sinne von politischem Protest oder expliziteren Partizipationsformen führen, sondern in der Sphäre des Protopolitischen (vgl. Hitzler 2001, S. 46) bleiben, ist, dass Bänke oder die Jugendhausordnung normalerweise nicht als politische Themen anerkannt werden – auch nicht von den jungen Menschen selbst (vgl. Walther, 2024).

Die empirischen Schlaglichter zeigen unterschiedliche Erfahrungen, die Jugendliche im Zuge ihres Aufwachsens in der Demokratie in Aushandlungsprozessen, Entscheidungen und Konflikten in unterschiedlichsten institutionellen und alltagsweltlichen Handlungsfeldern machen. Weil es nicht nur Settings betrifft, in denen es explizit um Demokratie und Partizipation geht, werden diese Erfahrungen in der Folge als Positionierung *in* der Demokratie verstanden. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass diese Erfahrungen in komplexen Wechselbeziehungen zu expliziten demokratiebezogenen Einstellungen und Handlungsweisen stehen, mit denen sich junge Menschen *zur* Demokratie positionieren. Dabei ist keinesfalls von linearen Kausalitäten als vielmehr von komplexen Wechselverhältnissen zwischen Lebenslagen, biografischer Erfahrungsaufschichtung, kollektiven Orientierungen sowie in verschiedenen Settings des Aufwachsens jeweils angelegten, geteilten und bewährten Praktiken auszugehen.

2. Positionierung in und zur Demokratie als relationaler Prozess

Sowohl im Lichte qualitativer Forschungsbefunde als auch der Schlaglichter auf widersprüchliche Demokratieerfahrungen junger Menschen erscheinen die Grenzen des Politischen bzw. der Demokratie weniger eindeutig als im herrschenden Diskurs unterstellt. Vielmehr besteht die Herausforderung scheinbar widersprüchliche Befunde aufeinander zu beziehen und ins Verhältnis zueinander zu setzen: Erkenntnisse zur Demokratie, aber Misstrauen in ihre Institutionen; politisches Interesse, aber Distanz zur Politik; die Erwartung in Entscheidungen als Gleiche einbe-

zogen und ernstgenommen zu werden, aber die häufige Erfahrung auf später verwiesen zu werden.

Ein zentraler Befund der PARTISPACE-Studie ist, dass Partizipation von Anerkennung abhängig ist, weil nur bestimmte Praktiken, mit denen (junge) Menschen im öffentlichen Raum Ansprüche auf Zugehörigkeit und Teilhabe ausdrücken, als Partizipation anerkannt und damit auch von den Subjekten als Partizipation gedeutet werden (Walther et al., 2019). Welche Praktiken Anerkennung erfahren, hängt davon ab, welchen Themen in einer Gesellschaft allgemeine Relevanz zugeschrieben wird und welche Formen der Beteiligung als konform gelten bzw. welche Relevanzen und Regeln sich in gesellschaftlichen Machtverhältnissen durchgesetzt und institutionalisiert haben. Wenig überraschend korrespondieren unterschiedliche Erfahrungen von Anerkennung und Missachtung von Partizipation deshalb auch mit herrschenden Ungleichheitslinien und Differenzierungspraktiken (vgl. Walther et al., 2019; Batsleer et al., 2020). Anerkennung und Missachtung von Praktiken in öffentlichen Räumen erfolgen somit kollektiv, werden aber individuell von den Subjekten als Erfahrungen in ihrer Partizipationsbiographie aufgeschichtet, was wiederum beeinflusst, wo und wie sie sich engagieren (vgl. Schwanenflügel et al., 2019).

Dies setzt ein Verständnis von Anerkennung als notwendig für »ein positives Selbstverhältnis« (Honneth, 1992, S. 3; Thomas, 2012) und gleichzeitig eingebettet in differenzierende soziale Anerkennungsordnungen und -verhältnissen voraus. Anerkennung geht aber zwangsläufig mit machtvollen Praktiken der Adressierung einher und erfolgt deshalb immer als Anerkennung »als ...« (Ricken, 2013) – als Jugendliche, als männlich oder weiblich, zugehörig oder fremd, als benachteiligt oder eben als »citizens in the making« (Hall et al., 1999), die erst noch (durch Erziehung) partizipationsfähig (gemacht) werden müssen. Anerkennung und Adressierung zusammen machen das Positioniert-Werden aus, die Zuweisung einer Subjektposition, zu der sich Jugendliche ins Verhältnis setzen, sich selbst positionieren müssen, wenn auch auf unterschiedliche, »eigensinnige« Weise, weil Prozesse der Identifikation voraussetzungsvoll sind und komplexen Beziehungsgeflechten entspringen (vgl. Spies, 2010; Rose, 2012). Liberale Positionen gehen davon aus, dass dem Zugang junger Menschen zu Partizipation und staatsbürgerlichem Status die Sozialisation »in« eine institutionalisierte demokratische Ordnung »hinein« und die Ausbildung einer positiven staatsbürgerlichen Identität vorausgehen. Biesta (2011, S. 152) dagegen geht von Subjektivierungsprozessen »durch das Engagement in stets unbestimmten politischen Prozessen« aus, die sich je nach Konstellationen der Anerkennung und Adressierung in unterschiedlichen Positionierungen *in* und *zur* Demokratie niederschlagen (vgl. Butler, 2015; Walther et al., 2019; Batsleer et al., 2020; Lüküslü & Walther, 2021; Walther, 2024).

Auf Grundlage der Analyse von Daten des PARTISPACE-Projektes schlagen Pitti et al. (2021) vor, informelle Praktiken, mittels derer Jugendliche im öffentlichen Raum Ansprüche auf Zugehörigkeit und Teilhabe ausdrücken, ohne dass sie als Par-

tizipation anerkannt werden, als *liminale Partizipation* zu bezeichnen. Liminalität ist ein Konzept aus der Übergangsforschung, das die Schwellensituation bzw. -phase zwischen der alten und der neuen Statusposition bezeichnet (vgl. van Gennep, 1908; Turner, 1969). So lässt sich etwa das für die Jugendphase konstitutive Bildungs- oder Entwicklungsmoratorium des Aufschubs erwachsener Rechte und Pflichten (vgl. Erikson, 1959; Zinnecker, 2000) als gleichermaßen gestreckte und institutionell ausdifferenzierte liminale Phase begreifen. Befreit man das Konzept Liminalität von der institutionalisierten, chrononormativen Unterscheidung ›richtiger‹ oder ›falscher‹ altersbezogener Zeitpunkte im Lebenslauf (vgl. Stauber & Walther, 2024) und berücksichtigt außerdem die Situierung von Übergängen, wird die *räumliche* Qualität von Liminalität deutlich. In formalisierten, segregierten Übergangsinstitutionen wie die Schule, Jugendhilfe oder Jugendparlamente ist vollständige Teilhabe vorübergehend aufgehoben, informellen Räume, in denen sich Übergangssubjekte vergemeinschaften, etwa jugendkulturellen Szenen, kommt dagegen kein allgemein anerkannter Status zu. Liminalität beschreibt Situationen bzw. Räume des *Dazwischen*, der (Noch-)Nicht-Anerkennung, der Verkennung (vgl. Bedorf, 2009) wie der Kämpfe um Anerkennung (vgl. Honneth, 1992). Die Zuweisung zu solchen Positionen erfolgt etwa aufgrund der Zuschreibung von Nicht-Zugehörigkeit in der Folge von Migration (vgl. Rygiel et al., 2012) oder mittels des Lebenslaufs als zeitlichem Organisationsprinzip, das jungen Menschen vorläufig Positionen eingeschränkter Anerkennung zuweist und ihnen bei Unterwerfung unter seine Anerkennungsordnung volle Teilhabe verheißt. Dies bedeutet, dass Positionierungen in und zur Demokratie von Subjekten, denen Positionen des Dazwischen, der Nicht- bzw. unvollständigen Anerkennung und Zugehörigkeit zugewiesen werden, in der Regel nicht als Partizipation anerkannt werden.

Formen von Jugendpartizipation als liminale Partizipation zu bezeichnen verweist also auf die altersbezogene Zuschreibung von Praktiken als Noch-Nicht-Partizipation im Kontext des chrononormativen Lebenslaufregimes. Dies gilt genauso für Formen der Alltagspartizipation (wie etwa der Kampf um Bänke oder gegen den Druck eine Ausbildung zu beginnen) wie für die ›Radikalisierung‹ von Formen des Klimaprotestes als ein selbst gewähltes Verbleiben in liminaler Partizipation, um infantilisierender Anerkennung zu entgehen (vgl. Pitti et al., 2021; Walther, 2024). Liminale Partizipation sensibilisiert aber auch für das Transitorische jeder Positionierung in und zur Demokratie, da sie immer abhängig von der Anerkennung Anderer als legitime Form der Beteiligung ist – und so lange im Dazwischen bleibt, bis die Anerkennung erfolgt ist. Nur bleibt das Übergangshafte der Teilhabeansprüche von Subjekten im Zentrum der Gesellschaft, deren Anerkennung gewissermaßen institutionell garantiert ist, meist unsichtbar: Erwachsene im Allgemeinen, Angehörige privilegierter Milieus und Institutionenvertreter:innen im Besonderen. Subjekte an den Rändern der Gesellschaft erscheinen dagegen als (Noch-)Nicht-Zugehörige und müssen um Anerkennung kämpfen. Butler (2015) plädiert deshalb dafür, den Begriff

des Öffentlichen für jegliche »Räume des Erscheinens« zu öffnen. Sie verweist dazu auf Arendt, die Öffentlichkeit als in »Anwesenheit Anderer, die sehen, was wir sehen, und hören, was wir hören« (1958, S. 63) charakterisiert. Gerade mit Blick auf die ungleiche Anerkennung der Partizipation junger Menschen unterscheiden Smith et al. (2005, S. 427) deshalb zwischen »citizenship as status and as practice«, während Wood (2022) »citizenship« als Relation von Werden (Lebenslauf), Sein (Zugehörigkeit und Identifizierung) und »Doing« (Partizipation) konzipiert.

Ein solches Verständnis von Positionierung in und zur Demokratie im Sinne relationaler Übergänge steht in Widerspruch zur liberaldemokratischen Betonung formaler Verfahren zur Aushandlung und Entscheidungsfindung unter Mitgliedern eines Gemeinwesens »ohne Ansehen der Person«. Es ist eher anschlussfähig an Positionen radikaler Demokratie, die sich dadurch auszeichnen, das demokratische Gleichheitsprinzip zuallererst auf Fragen von Inklusion und Exklusion und darauf beziehen, wer in demokratischen Ordnungen als zugehörig und als Mitglied bzw. als anererkennungsfähig gilt (vgl. Laclau & Mouffe, 2001; Rancière, 2002; Butler, 2015). Insbesondere soziale Konflikte, in denen sich widerstreitende bzw. auch missachtete, verkannte oder übergangene Teilhabeansprüche zeigen, sind hier Momente des Politischen und Demokratischen, selbst dann, wenn Äußerungen im Widerspruch zu demokratischen gedeutet werden können (vgl. Schwanenflügel & Walther, 2022; Besen & Walther, 2023). Aus radikaldemokratischer Perspektive zeigt sich Demokratie deshalb weniger in institutionalisierten Ordnungen als vielmehr in der Kritik an Ausschlüssen sowie in Prozessen der Demokratisierung – oder in anderen Worten: der ständigen De-Institutionalisierung bestehender Ordnung, wo sich diese als ausschließend und ungerecht erweist, und der Re-Institutionalisierung neuer, vermeintlich »demokratischerer« Praktiken und Regeln (vgl. Bretting & Engel, 2021). In solchen Prozessen der Demokratisierung sind notwendigerweise individuelle und kollektive, institutionelle und gesellschaftliche Transformationsprozesse relational verschränkt (vgl. Biesta, 2011).

3. Dimensionen relationaler Positionierung: Operationalisierung der Heuristik

Die Heuristik Positionierung in und zur Demokratie zielt darauf, die Komplexität, Vielschichtigkeit, Uneindeutigkeit und Widersprüchlichkeit demokratischer Teilhabe denkbar, zugänglich und sichtbar zu machen, ohne sie zu essentialisieren wie es sich etwa in der defizitorientierten Adressierung Jugendlicher sowohl durch formale Beteiligungssettings als auch dominante Forschungsperspektiven ausdrückt. Dazu werden Erfahrungen in Sozialisationsprozessen in der Demokratie in ihrer Verbindung mit demokratiebezogenen Orientierungen und Aneignungspraktiken von Subjekten in den Blick genommen. Ein entsprechendes Forschungsprogramm

bedarf deshalb der Integration unterschiedlicher Forschungszugänge zur Analyse der Dimensionen solcher Positionierungsprozesse und ihrer Relationierung.

Diskursives Positioniert-Werden als ›Bürger:innen im Werden‹

Der Liberalismus als dominante Spielart der Demokratie ist durch die Subjektposition des:der Bürger:in gekennzeichnet, ein institutionelles Set aus Rechten und Pflichten, eine Konstellation der Anerkennung und Adressierung, die gleichzeitig ein- und ausschließt (vgl. Rancière, 2002). Sie beinhaltet Erwartungen sowohl der Beteiligung an als demokratisch markierter Meinungs- und Entscheidungsbildung als auch an gesellschaftlich institutionalisierten Praktiken, die zwar demokratisch legitimiert, aber nicht explizit als demokratisch markiert sind, etwa der Erwerbsarbeit. Die Analyse der Positionierung junger Menschen in und zu Demokratie erfordert deshalb die Analyse der diskursiven Praktiken (und ihrer Institutionalisierung), mit denen sie *in* und *zur* Demokratie positioniert *werden*. Dies beinhaltet nicht nur die formal institutionalisierten Beteiligungsregeln und den damit verbundenen erwachsenen Bürger:innenhabitus, der sie von jugendkulturellen Bezügen entfernt und entfremdet, sondern auch der herrschenden Agenda von für das Gemeinwesen als relevant und damit als politisch anerkannten Themen (Lüküslü & Walther, 2021). Scheinbar eindeutig werden aktuell populistische Bewegungen als nicht demokratisch adressiert, auch wenn sie sich auf demokratische Prinzipien berufen (vgl. Mouffe, 2018; Manow, 2019; Besen & Walther, 2023). Genauso wenig werden der Nutzung von Bänken im öffentlichen Raum und den eigensinnigen Versuchen benachteiligter Jugendlicher, in Übergängen in Ausbildung biografische Passung herzustellen, allgemeines Interesse zugeschrieben (anders als dem Fachkräftemangel).

Einstellungen als Selbstpositionierung zu Erwartungen und Zuschreibungen

Repräsentative Studien fragen in erster Linie nach Einstellungen zur Demokratie, d.h. nach Werthaltungen, Orientierungen, Verhaltensweisen und Vertrauen in demokratische Institutionen (vgl. Gaiser et al., 2017; Shell Deutschland, 2019; Giugni & Grasso, 2021). Aus dieser Kombination vorgegebener Antwortmöglichkeiten zu geschlossen formulierten Fragen und gleichzeitig fehlendem Wissen um die subjektive Bedeutung und Kontextualisierung dieser Fragen und Antworten resultiert ein essentialisierendes Bild, ›wie demokratisch Jugendliche sind‹. Gleichzeitig verbietet schon die diskursive Wirkmächtigkeit solcher Studien sie zu vernachlässigen. Für das Verständnis der Positionierungen junger Menschen in und zur Demokratie kann die Analyse standardisierter Daten zu Einstellungen einen wichtigen Beitrag leisten, wenn sie nicht dahingehend interpretiert werden, wie (demokratisch) junge Menschen ›sind‹, sondern wie sie auf Fragen antworten, die bestimmte, so-

zial erwünschte Antworten nahelegen, d.h. als ko-produktiv in Konstellationen der Adressierung und Positionierung hervorgebrachtes gesellschaftliches Wissen.

Biografische Aufschichtung von Erfahrungen der Anerkennung und Missachtung

Wie sich Positionierungen junger Menschen in und zur Demokratie im Verlauf individueller Lebensverläufe formieren, lässt sich dagegen mittels Biografieanalysen rekonstruieren (Schwanenflügel et al., 2019; Wiezorek & Soremski, 2023). Dies bedeutet, die Aufschichtung von Erfahrungen und ihre Bewältigung in unterschiedlichen Lebensbereichen sowie deren Bewältigung im Sinne des Wechselverhältnisses von Fremd- und Selbstpositionierung über die Lebenszeit zu analysieren. Hier kann auf Studien aufgebaut werden, die fragen, welche Relevanz junge Menschen den Erfahrungen der Anerkennung oder Missachtung als Gleiche zeigen in einer als demokratisch legitimierten Gesellschaft beimessen und ob bzw. in welchen öffentlichen Räumen sie sich handlungsfähig fühlen (vgl. Schwanenflügel et al., 2019; Lüküslü & Walther, 2021). Insbesondere der Schule kommt dabei eine tendenziell universelle, selektive und widersprüchliche Rolle zu: universell, weil die Schulpflicht alle Kinder und Jugendlichen ›ohne Ansehen der Person‹ einem institutionalisierten und legitimierten Sozialisationsprozess unterwirft; selektiv, weil dieser als meritokratischer Wettbewerb zu ungleichen Statuspositionen führt, aber ungleiche Voraussetzungen ignoriert; widersprüchlich, weil im Unterricht demokratische Werte und Prinzipien vermittelt werden, die aber nicht für Schüler:innen und Lehrkräfte gleichermaßen als Regeln des Alltags und der Organisation der Schule gelten (vgl. Helsper et al., 2006). Biografieanalysen bieten jedoch nur dann einen Zugang zu den Positionierungsgeschichten junger Menschen in und zur Demokratie, wenn sie nicht mit einem ›Sosein‹ von Individuen verwechselt, sondern als – sowohl im Lebensverlauf als auch im Interview – diskursiv gerahmte, interaktive Konstruktionen verstanden werden (vgl. Spies, 2010; Rose, 2012).

Geteilte Erfahrungen und kollektive Orientierungen in und zur Demokratie

Junge Menschen machen Erfahrungen in der Demokratie und entwickeln demokratiebezogene Einstellungen nicht nur individuell, sondern auch kollektiv – im Kontext von Peerbeziehungen unter Freund:innen, Mitschüler:innen, Nutzer:innen von Jugendhilfeangeboten, in jugendkulturellen Szenen oder in sozialen Netzwerken. Sie teilen die Position im Generationenverhältnis und in der institutionalisierten Öffentlichkeit als noch nicht vollständig teilhabende ›citizens in the making‹ (Hall et al., 1999). Auch wenn sie diese Erfahrungen nicht notwendigerweise gemeinsam machen, wissen sie doch um die gemeinsame Lage als ›nicht mehr Kinder, aber noch nicht Erwachsene‹, die auch Konstitutionsbedingung jugendkultureller Praxis ist

(vgl. Eulenbach et al., 2020). Sie teilen aber auch geschlechts-, milieu-, szenespezifische Erfahrungen des Positioniert-Werdens, die sich in distinkten Praktiken und Stilen niederschlagen. Eine wissenssoziologisch fundierte Analyse von Erfahrungen der (Un)Gerechtigkeit im Aufwachsen und des Umgangs damit bietet einen Zugang zu diesen Orientierungsrahmen des Positioniert-Werdens (etwa über Gruppendiskussionen), auch wenn deren kollektive Genese ihnen nicht zwangsläufig verfügbar ist (vgl. Bohnsack, 2004).

Praktiken des Aushandelns, Entscheidens und des Konflikts

Gleichheit als demokratisches Grundprinzip drückt sich insbesondere in Prozessen der Aushandlung, Entscheidung und des Konflikts aus. Auch diesseits formaler demokratischer Institutionen sind junge Menschen an solchen Praktiken vielfältig beteiligt: in alltagsweltlichen Kontexten wie Familie oder Peers, in institutionalisierten Kontexten wie Schule, Jugendhilfe oder Vereinen, in kommerzialisierten Kontexten oder sozialen Netzwerken. In solchen Praktiken drücken sich Adressierungen und Einstellungen, individuelle Erfahrungen und kollektive Orientierungen aus. Sie unterscheiden sich danach, wie Aushandlung, Entscheidung oder Konflikt jeweils geregelt sind, welche Erfahrungen junge Menschen in ihnen gemacht und wie sie situationsspezifisch gelernt haben, auszuhandeln, zu entscheiden und Teilhabeansprüche geltend zu machen. In ihnen drückt sich aus, wie junge Menschen mit dem Paradox demokratischen Aufwachsens, der Erwartung als Gleiche in Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse einbezogen zu werden und der Erfahrung, dass dies häufig nicht der Fall ist, umgehen. Dies gilt insbesondere für Konflikte – ob in Bezug auf Freizeitaktivitäten in der Clique, der Entscheidung über das Ferienziel oder die Mitarbeit im Haushalt in der Familie, die Menge an Hausaufgaben in der Schule oder die Hausordnung im Jugendhaus oder der Wohngruppe. Solche Praktiken – und damit das Zusammenspiel aus positioniert Werden und sich selbst positionieren *in* und *zur* Demokratie – lassen sich zuallererst mittels ethnografischer Studien analysieren. In einer ›following the actor‹-Logik lassen sich Kontinuitäten und Brüche demokratischer Praxis konkreter Subjekte über unterschiedliche Praxiskontexte hinweg, in einer ›following the practice‹-Logik konkrete etablierte Muster unabhängig von den jeweils Beteiligten sowie im Vergleich unterschiedlicher Praxiskontexte situationsübergreifende Adressierungen junger Menschen analysieren (vgl. van Duijn, 2020).

Keine dieser Dimensionen und keiner dieser Forschungszugänge alleine reicht aus, um die Positionierungen junger Menschen in und zur Demokratie zu analysieren. Vielmehr handelt es sich bei Positionierungen um komplexe Konstellationen, die nur mittels integrierter Forschungszugänge und Mehrebenenmodelle in ihrem Wechselverhältnis aufgeschlüsselt und rekonstruiert werden können.

4. Schluss

Ziel dieses Beitrags ist es, ausgehend von der Hinterfragung dominanter, scheinbar eindeutiger Bestimmungen des Verhältnisses von Jugend und Demokratie und davon ›wie demokratisch‹ bzw. demokratiefähig Jugendliche ›sind‹, eine differenzierende Heuristik und Forschungsperspektive zu entwickeln. Damit ist erstens verbunden, die ideologische, entlang des Generationenverhältnisses und sozialer Ungleichheitslinien verlaufende Grenze und Markierung eines eindeutigen Unterschieds zwischen demokratischen und (noch) nicht demokratischen Einstellungen und Verhaltensweisen in Frage zu stellen. Zweitens bedeutet dies, das Verhältnis von Individuen zur Demokratie nicht auf Einstellungen zu reduzieren, sondern als mehrdimensional, situiert und damit auch prozesshaft als Aufschichtung von Erfahrungen zu begreifen und zu analysieren. Drittens heißt dies weniger nach demokratischen Orientierungen im Sinne individueller Eigenschaften oder Kompetenzen als vielmehr nach intersubjektiven, kollektiven bzw. organisational verfassten Praktiken und Beziehungen zu fragen.

Die Heuristik der Positionierung in und zur Demokratie versteht das Verhältnis (junger) Menschen zur Demokratie deshalb als potenziell transitorischen und gleichzeitig relationalen, weil von der Anerkennung Anderer abhängigen, Prozess. Die Positionierung in und zur Demokratie ist deshalb als fortlaufender relationaler Übergangsprozess zu verstehen, als Bewegung durch eine Diskursarena machtvoller Zuschreibungen und ungleicher Status- und Subjektpositionen, die Ausdruck gesellschaftlicher Ungleichheiten sind – zwischen Generationen und meritokratisch legitimierten Bildungspositionen (und quer dazu natürlich durch geschlechter-, migrations- und klassenbezogene Differenzlinien, die angemessen einzubeziehen hier jedoch der Platz fehlt). In diesem Prozess sind Adressierungen als (noch nicht) Bürger:innen, darauf bezogene Einstellungen, die Aufschichtung von Erfahrungen der (Un)Gleichbehandlung, kollektive Orientierungen und Beteiligung an Praktiken der Aushandlung, des Entscheidens und des Konflikts verwoben.

Die Heuristik dient als Ausgangspunkt für eine Mehrebenenanalyse des Verhältnisses von Jugend und Demokratie im Sinne des Wechselverhältnisses zwischen Positionierung in und zur Demokratie auf der einen und des positioniert Werdens und des sich selbst Positionierens auf der anderen Seite. Dies eröffnet sowohl Zugänge zur Aufklärung des scheinbaren Widerspruchs zwischen demokratischen Werthaltungen und Misstrauen in demokratische Institutionen als auch auf demokratischer Rechte rekurrierende Ausdrucksformen antidemokratischer Einstellungen. Vor allem ist sie als Vorschlag zu verstehen, individuelle und kollektive, institutionelle und gesellschaftliche Transformationsprozesse, die Positionierung junger Menschen in und zur Demokratie als Teil fortlaufender Demokratisierung in Sinne der De- und Re-Institutionalisierung von Demokratie zusammenzudenken.

Literatur

- Amnå, E. & Ekman, J. (2014). »Standby citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6(2), 261–281
- Andresen, S., Lips, A., Möller, R., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2020). Erfahrungen und Perspektiven von jungen Menschen während der Corona-Maßnahmen. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie JuCo. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Arendt, H. (1958). *Vita Activa. Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Banaji, S. & Mejias, S. (Hg.) (2020). *Youth Active Citizenship in Europe. Ethnographies of Participation*. Cham: Palgrave Macmillan
- Batsleer, J., Walther, A. & Lüküslü, D. (2020). »Struggle over participation: Towards a grounded theory of youth participation«. In: Walther, Batsleer, J., Loncle, P. & Pohl, A. (Hg.). *Young People and the Struggle of Participation. Contested Practices, Power and Pedagogies in Public*. London: Routledge, S. 199–219.
- Bedorf, T. (2009). Orte der Anerkennung, in: Bedorf, T. & Unterthurner, G. (Hg.). *Zugänge, Ausgänge, Übergänge. Konstitutionsformen des sozialen Raums*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 71–81.
- Berngruber, A. & Gaupp, N. (Hg.). (2022). *Erwachsenwerden heute: Lebenslagen und Lebensführung junger Menschen*. Stuttgart: Kohlhammer
- Besen, B. & Walther, A. (2023). Participation On and Beyond the Boundaries: Brazilian Youth Activism in Radical Right Movements. *Youth and Globalisation*, 5(3-4), S. 149–171.
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy of Education*, 30(2), S. 141–153.
- BJK (Bundesjugendkuratorium). (2009). Partizipation von Kindern und Jugendlichen – zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. Abgerufen am 03. Januar 2018, von <https://www.bundesjugendkuratorium.de>
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) (2021). 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). (2017). 15. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: BMFSFJ.
- Bohnsack, R. (2004). Rituale des Aktionismus bei Jugendlichen. Kommunikative und konjunktive, habitualisierte und experimentelle Rituale. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hg.): *Innovation und Ritual – Jugend, Geschlecht und Schule*. 2. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. VS Verlag: Wiesbaden, S. 81–90.

- Bretting, J. & Engel, N. (2021). Demokratie organisieren. Zur Rolle und Funktion von NS-Gedenkstätten als Agentinnen gesellschaftlicher Transformation. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 97/4, S. 414 – 429.
- Butler, J. (2015). Notes toward a Performative Theory of Assembly. Cambridge: Harvard University Press
- Chevalier, T. (2019). »Political trust, young people and institutions in Europe. A multilevel analysis«. International Journal of Social Welfare 28, S. 418–430
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York: Free Press.
- Ellison, M., Pollock, G., & Grimm, R. (2020). »Young people's orientations towards contemporary politics: Trust, representation and participation«. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 23(6), S. 1201–1226.
- Equit, C., Flößer, G. & Witzel, M. (Hg.) (2017). Beteiligung und Beschwerde in der Heimerziehung: Grundlagen, Anforderungen und Perspektiven. Frankfurt a.M.: IGFH.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the Life Cycle. New York: International Universities Press.
- Farthing, R. (2010). The Politics of Youthful Antipolitics: Representing the »Issue« of Youth Participation in Politics. Journal of Youth Studies, 13(2), S. 181–195.
- Fukuyama, F. (1992). The end of history and the last man. New York: Macmillan.
- Gille, M., Gaiser, W. & de Rijke, J. (2017). Politische Involvierung und politische Partizipation von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, in: Kühnel, W. & Willems, H. (Hg.): Politisches Engagement im Jugendalter. Zwischen Beteiligung, Protest und Gewalt. Weinheim, Basel: Beltz Juventa. S. 47 – 77.
- Giugni, M. & Grasso, M., (Hg.). (2021). Youth and Politics in Times of Increasing Inequalities. London: Palgrave Macmillan.
- Gordon, H. R., & Taft, J. K. (2011). Rethinking Youth Political Socialization: Teenage Activists Talk Back. Youth & Society, 43(4), S. 1–29.
- Habermas, J. (1992). Faktizität und Geltung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hall, T., Coffey, A., & Williamson, A. (1999). Self, space and place: Youth identities and citizenship. British Journal of Sociology of Education, 20(4), S. 501–513.
- Häring, J., Sauermann, P. & Milbradt, B. (2022). Die Pandemie als politisierendes Ereignis. DJI-Bulletin 2/2022, S. 56–58.
- Haunss, S. & Sommer, M. (2020). Fridays for Future – Die Jugend gegen den Klimawandel. Bielefeld: transcript.
- Harris, A., Wyn, J. & Younes, S. 2010. Beyond Apathetic or Activist Youth: »Ordinary« Young People and Contemporary Forms of Participation. YOUNG 18 (1), S. 9–32.
- Heinz, W. R. & Krüger, H. (1985). »Hauptsache eine **Lehrstelle**«: Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. Weinheim: Beltz.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., Fritzsche, S., Sandring, S., Wiezorek, C., Böhm-Kasper, O., Pfaff, N. (2006). Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Wiesbaden: Springer VS.

- Hitzler, R. (2001). Eine formale Bestimmung politischen Handelns, Bluhm, H./ Gebhardt, J. (Hg.): Konzepte politischen Handelns. Baden-Baden: Nomos, S. 43–51.
- Honneth, A. (1992). Kampf um Anerkennung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hornstein, W. (1999). Jugendforschung und Jugendpolitik: Entwicklungen und Strukturen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Weinheim & München: Juventa.
- Huke, N. 2021. Ohnmacht in der Demokratie: Das gebrochene Versprechen politischer Teilhabe. Bielefeld: Transcript.
- Hutter, S., Grande, E. & Kriesi, H.-P. (Hg.) (2016). Politicising Europe Integration and Mass Politics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kessl, H. (2023). Von der symbolischen Umkehrung des Generationenverhältnisses: Fridays for Future als gesellschaftliche, pädagogische und wissenschaftliche Herausforderung. In: Brinkmann, M., Rieger-Ladich & Weiß, G. (Hg.): Generation und Weitergabe. Erziehung und Bildung zwischen Erbe und Zukunft. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 154–167.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). Hegemonie und radikale Demokratie. Wien: Passagen.
- Lüküslü, D. & Walther, A. (2021). I wanted to take on a lot of responsibility«. Reconstructing biographies of young people engaged in formal participation. Journal of Youth Studies, 24(8), S. 1068–1084.
- Lütgens, J. 2021. ›Ich war mal so herzlinks« – Politisierung in der Adoleszenz. Eine biographische Studie. Opladen: Barbara Budrich.
- Lütgens, J./Mengilli, Y. (2019). »Wir repräsentieren uns selbst« – das jugendkulturelle Repräsentationsdilemma. In: Pohl, A./Reutlinger, C./Walther, A./Wigger, A. (Hg.): Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – Zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–131.
- Malafaia, C., Neves, T., & Menezes, I. (2021). The Gap Between Youth and Politics: Youngsters Outside the Regular School System Assessing the Conditions for Be(com)ing Political Subjects. YOUNG, 29(5), S. 437–455.
- Manow, P. (2019). (Ent)Demokratisierung der Demokratie? Berlin: Suhrkamp.
- Marshall, T. H. (1950). Citizenship and social class. Cambridge: Cambridge University Press.
- McMahon, G. (2023). Be(com)ing Feminist and Creating a ›Politics of a Difference«, in: McMahon, G., Rowley, H. & Batsleer, J. (Hg.). Reshaping Youth Participation: Manchester in a European Gaze, Bingley: Emerald, S. 67–83.
- Mengilli, Y. (2022). Chillen als jugendkulturelle Praxis. Wiesbaden: Springer.
- Miranda, D., Castillo, J. C., & Sandoval-Hernandez, A. (2020). »Young Citizens Participation: Empirical Testing of a Conceptual Model!. Youth and Society, 52(2), S. 251–271.
- Mouffe, C. (2018). For a left populism. London: Verso.

- Nassehi, A. (2003). Der Begriff des Politischen und die doppelte Normativität der »soziologischen Moderne«. In: Nassehi, A./Schroer, M. (Hg.): Der Begriff des Politischen. Soziale Welt- Sonderband. Baden-Baden: Nomos, S. 133–169.
- Negt, O. (2004). Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen. In: Hufer, K.-P., Pohl, K. und Scheurich, I. (Hg.): Positionen der politischen Bildung 2. Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 196–213.
- Nohl, A.-M. (2020). Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung, in: van Ackeren, I., Bremer, H., Kessl, F., Koller, H.-C., Pfaff, N., Rotter, C., Klein, D. & Salaschek, U. (Hg.): Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen: Verlag Barbara Budrich, S. 161–171.
- Pfaff, N. (2006). Jugendkultur und Politisierung. Eine multimethodische Studie zur Entwicklung politischer Orientierungen im Jugendalter. Wiesbaden: VS Springer.
- Pilkington, H., Pollock, G., & Franc, R. (Hg.). (2017). Understanding youth participation across Europe: from survey to ethnography. London: Palgrave Macmillan.
- Pitti, I., Walther, A. & Mengilli, Y. 2021. Liminal participation: young people's practices in the public sphere between exclusion, claims of belonging, and democratic innovation. *Youth & Society*.
- Pohl, A./Reutlinger, C./Walther, A./Wigger, A. (Hg.). (2019). Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen. Wiesbaden: Springer.
- Rancière, J. (2002). Das Unvernehmen: Politik und Philosophie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Renström, E.A., Aspernäs, J. & Bäck, H. (2021). »The young protester: the impact of belongingness needs on political engagement«. *Journal of Youth Studies*, 24(6), S. 781–798.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. In: Alkemeyer, T., Budde, G. & Freist, D. (Hg.): Selbst-Bildungen: soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung. Bielefeld: transcript, S. 69–100.
- Rinnert, K. (2021). Liebes Leben anders: eine ressourcenorientierte Analyse queerer Lebensrealitäten in heteronormativen Verhältnissen. Opladen Barbara Budrich Verlag
- Rose, N. (2012). Subjekt, Bildung, Text. Diskurstheoretische Anregungen und Herausforderungen für biographische Forschung. In: Miethe, I./Müller, H.-R. (Hg.): Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie. Opladen: Barbara Budrich, S. 111–128.
- Rygiel, K. (2012). »Politicizing camps: Forging transgressive citizenships in and through transit«. *Citizenship Studies*, 16 (5–6), S. 807–825.
- Sant, E. (2021). Political Education in Times of Populism. Cham: Springer Nature

- Schwanenflügel, L. & Walther, A. (2022). Learning participation in and through conflict. In: by Becevic, Z. & Andersson, B. (Hg.): Youth Participation and Learning. Critical Perspectives on Citizenship Practices in Europe. Cham: Springer Nature, S. 63–89.
- Schwanenflügel, L. (2015). Partizipationsbiographien Jugendlicher: zur subjektiven Bedeutung von Partizipation im Kontext sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Schwanenflügel, L., Lütgens, J., McMahon, G. & Liljeholm Hansson, (2019). Participation Biographies: Routes and relevancies of young people's participation. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 14(4), S. 431–445.
- Shell Deutschland (Hg.). (2019). Jugend 2019: eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim, Basel: Beltz.
- Smith, N., Lister, R., Middleton, S. & Cox, L. (2005). Young People as Real Citizens: Towards an Inclusionary Understanding of Citizenship. Journal of Youth Studies, 8(4), S. 425–443.
- Spannring, R., Gaiser, W. & Ogris, G., (Hg.). (2008). Youth and Political Participation in Europe: Results of the Comparative Study EUYOUNG. Opladen: Barbara Budrich.
- Spies, T. (2010). Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs. Bielefeld: transcript.
- Stauber, B. (2021). Erwachsen werden in pandemischen Zeiten – Herausforderungen an die zeitliche Herstellung und Gestaltung von Übergängen im Lebenslauf. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 16(3), S. 315–332.
- Stauber, B. & Walther, A. (2024). Jugend und Zeit – zur spannungsreichen zeitlichen Konstituierung eines Lebensalters. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft Nr. 70, S. 55–72.
- Sturzenhecker, B. (2020). Demokratiebildung in der Kinder- und Jugendarbeit. In: Bollweg, P., Buchna, J., Coelen, T., Otto, H.-U. (Hg.): Handbuch Ganztagsbildung. VS-Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden 2020. S. 1263–1273.
- Teune, S. (2022). Zwischen Unzufriedenheit und Gegnerschaft. Einstellungen und Engagement in der Energiewende, in: Zilles, J., Drewing, E. und Janik, J. (Hg.): Umkämpfte Zukunft Zum Verhältnis von Nachhaltigkeit, Demokratie und Konflikt. Bielefeld: transcript, S. 167–181.
- Thomas, N. (2012). Love, rights and solidarity: Studying children's participation using Honneth's theory of recognition. Childhood 19 (4), S. 453–466.
- Turner, V. (1969). The ritual process: Structure and anti-structure. Aldine de Gruyter.
- van Duijn, S. (2020). Everywhere and nowhere at once: the challenges of following in multi-sited ethnography. Journal of Organizational Ethnography, 9(3), S. 281–294.
- van Gennep, A. (1909/1960). Rites of passage. Routledge.

- Walther, A., Pohl, A., Reutlinger, C. & Wigger, A. (2019). Partizipation diesseits von Macht und Anerkennung? Teilhabeansprüche in den Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum. In: Pohl, A., Reutlinger, C., Walther, A. & Wigger, A. (Hg.). *Praktiken Jugendlicher im öffentlichen Raum – zwischen Selbstdarstellung und Teilhabeansprüchen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 195–225.
- Walther, A., Batsleer, J., Loncle, P. & Pohl, A., (Hg.) (2020). *The Struggle of Participation and Young People. Contested Practices, Power and Pedagogies in Public Spaces*. London: Routledge.
- Walther, A. (2020): Meritokratie, Gate-Keeper und Bildungsentscheidungen: Reproduktion von Ungleichheit durch die Herstellung von Übergängen. In: Silkenbeumer, M., Thiersch, S. & Labede, J. (Hg.): *Individualisierte Übergänge: Aufstiege, Abstiege, Umstiege und Ausstiege im Bildungssystem*. Wiesbaden: Springer VS, S. 61–89.
- Walther, A. (2024): Politisierung und Partizipation im Jugendalter als relationale Übergangspraxis im Kontext des Politischen. In: Dahmen, D., Demir, Z., Ertugrul, B., Kloss, D. und Ritter, B. (Hg.): *Politisierung von Jugend*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 24–43.
- Wiezorek, C. & Soremski, R. (2023). Politische Sozialisation aus biografischer Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 43(3), S. 244–259.
- Wood, B. E. (2022). Youth citizenship: Expanding conceptions of the young citizen. *Geography Compass*, e12669. Abgerufen von <https://doi.org/10.1111/gec3.12669>.
- Young, M. I. (2000). *Inclusion and Democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Zinnecker, J. (2000). Kindheit und Jugend als pädagogische Moratorien. Zur Zivilisationsgeschichte der jüngeren Generation im 20. Jahrhundert. In: Benner, D. & Tenorth, H.-E. (Hg.). *Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz, S. 36–68.

